

### Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschulern an Halbtags- und Ganztagschulen: Zusammenhänge zu schulischen Zielvorstellungen und Weiterbildungsmaßnahmen

Schnurr, Simone; Gresser, Anne; Reinders, Heinz

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schnurr, S., Gresser, A., & Reinders, H. (2013). Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschulern an Halbtags- und Ganztagschulen: Zusammenhänge zu schulischen Zielvorstellungen und Weiterbildungsmaßnahmen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 8(1), 39-55.  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-390827>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschulern an Halbtags- und Ganztagschulen: Zusammenhänge zu schulischen Zielvorstellungen und Weiterbildungsmaßnahmen

*Heinz Reinders, Anne Gresser, Simone Schnurr*

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag befasst sich mit dem Zusammenhang veränderter interkultureller Kompetenzen bei Grundschulern mit ausgewählten Merkmalen an Ganztags- im Vergleich zu Halbtagschulen. Es wird untersucht, ob die Ganztags- im Vergleich zur Halbtagschule Möglichkeiten zur Förderung interkultureller Kompetenzen bietet, wenn für die ethnische Komposition der Schülerschaft sowie für Zielvorstellungen und Weiterbildungsteilnahmen im Bereich interkultureller Kompetenz kontrolliert wird. Analysen bei einer Schüler-Stichprobe an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern und Hamburg (N = 755) zeigen an, dass die Veränderung der interkulturellen Kompetenz von der ersten zur zweiten Klasse hauptsächlich über die ethnische Komposition der Schulen sowie in geringerem Maße über den Schultyp und die Weiterbildungsteilnahme der Lehrkräfte vorhergesagt wird.

**Schlagworte:** Grundschule, Ganztagschule, interkulturelle Kompetenz, Weiterbildung

*Changes in intercultural skills in primary school children in half-day and full-day schools: correlations with school goals and advanced training*

### **Abstract**

This contribution raises questions about correlations between the intercultural competencies of primary school students and the characteristics of part-time and full-time schools. The major focus is set on the assumption that full-time schools offer more possibilities to enhance the intercultural competencies of their students compared with schools where pupils attend classes only in the morning hours. Empirical results from a longitudinal study from first to second grade (N = 755) indicate that ethnic composition of schools and advanced training of teachers are the most significant factors in predicting changes in intercultural competencies.

**Keywords:** Primary school, full-time schooling, intercultural competence, advanced training



Heinz Reinders



Anne Gresser



Simone Schnurr

## 1 Einleitung

In Deutschland finden sich die verschiedensten Umsetzungsformen einer ganztägigen Beschulung von Kindern und Jugendlichen. Neben der klassischen Unterteilung von offenen, teil-gebundenen und gebundenen Varianten sind dies auch rhythmisierte Formen mit einem Wechsel von Unterricht und Freizeit im Tagesverlauf oder der klassische Vormittagsunterricht mit angegliederter Nachmittagsbetreuung. Es gibt Schulen mit einem expliziten pädagogischen Programm genauso wie Schulen ohne eine gezielte Profilierung (vgl. *Züchner/Fischer* 2011). Diese Liste der Differenzierungen ließe sich fortführen und soll im Kern darauf verweisen, dass es nicht nur *die* Ganztagsschule in Deutschland nicht gibt, sondern, und damit zusammenhängend, eine globale Wirkung einer ganztägigen Beschulung kaum zu erwarten ist.

Gleichzeitig waren und sind die Erwartungen an diese für Deutschland zwar nicht neue, in ihrer Versorgungsdichte aber verstärkt implementierte Schulform äußerst hoch gehängt. Die Ganztagsschule soll die Lernmotivation und schulisch erworbenen Kompetenzen, das Sozialverhalten der Schüler und die Integration von Migranten, die Vielfalt an Lernformen und die Betreuungsquote bei Kindern und Jugendlichen erhöhen (vgl. ebd., S. 9).

Demgegenüber fällt der nachgewiesene oder angedeutete Ertrag zur Wirkung von Ganztagsschulen eher bescheiden aus. Wenn überhaupt, so lassen sich nur schwache Zusammenhänge zur Leistungsentwicklung (vgl. *Kuhn/Fischer* 2011a) und der Sprachkompetenz von Migranten (vgl. *Bellin/Tamke* 2010) sowie partiell zum subjektiven Lernnutzen bzw. dem akademischen Selbstkonzept (vgl. *Stecher* u.a. 2007) identifizieren. Einschränkung kommt hinzu, dass die meisten Befunde entweder querschnittlichen Daten entnommen sind oder der Vergleich zu Verlaufskurven bei Halbtagschülern fehlt. Einer mittlerweile gut ausbuchstabierten Theorie zur Beschreibung und Prognose schulischer Effekte steht ein bislang nur geringer Erkenntnisertrag gegenüber, ob und unter welchen Bedingungen die Ganztagsschule bessere Lern- und Entwicklungsbedingungen als die Halbtagschule bietet.

Drei Gründe machen plausibel, warum bisherige Forschung in Deutschland noch nicht weiter vorangeschritten sein kann:

1. Empirische Ganztagsschulforschung hat in Deutschland im Grunde erst seit wenigen Jahren Konjunktur. Erfahrungswerte zu Sampling, Erfassung von insbesondere Schul- aber auch Individualmerkmalen sowie angemessenen Auswertungsstrategien liegen kaum vor.
2. Schulforschung ist per se ein komplexes Feld, dessen Zugänglichkeit noch dadurch erschwert wird, dass die bereits benannte Vielfalt an Umsetzungsformen ganztägiger Beschulung in Deutschland enorm groß ist. Hinzu kommen die länderspezifischen Unterschiede im Bildungssystem, die zur Diversifikation der Schullandschaft zusätzlich beitragen.
3. Die (theoriegeleitete) Identifikation von Wirkungen bedarf mehrerebenenanalytischer Auswertungsstrategien, die ihrerseits hohe Anforderungen an den Datenbestand mit sich bringen und nicht von allen Daten hinreichend erfüllt werden können.

Auch die Studie, deren Ergebnisse im Folgenden präsentiert werden, steht vor diesen Herausforderungen und kann letztlich vor allem als weitere empirische Iteration gewertet werden, den Wirkungen ganztägiger Beschulung näher zu kommen.

## 2 Ziele der Studie

Die Studie „GIM – Ganztagschule und Integration von Migranten“ hat zum Ziel, den Einfluss des Besuchs einer Ganztagschule auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen zu identifizieren. Hierfür wurden eine Primarschulstichprobe von der ersten zur zweiten Klasse sowie ein Sekundarschulsample von der fünften zur sechsten Klasse an Halbtags- und Ganztagschulen gezogen (vgl. *Reinders/Gogolin/van Deth* 2008).

Im vorliegenden Beitrag wird der Primarstufen-Längsschnitt genutzt und das Ziel verfolgt, Veränderungen der interkulturellen Kompetenzen von Kindern in Abhängigkeit des besuchten Schultyps sowie Merkmalen der Schule auf der Kontext-, Input- und Prozessebene zu betrachten. Naheliegend ist hier, das Ziel der Förderung interkulturellen Lernens als Input-Variable sowie die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zum interkulturellen Lernen als Prozessmerkmal der Schulen zu betrachten (vgl. *Appel* 2005, S. 173ff.; *van den Brink* 2010).

## 3 Herausforderungen der vorliegenden Studie

Besondere Herausforderungen ergeben sich für die Studie zur „Ganztagschule und Integration von Migranten“, weil zum einen nicht an einen bisherigen Forschungsstand zu dieser Frage angeknüpft werden kann (vgl. *Reinders/Gogolin* u.a. 2011). Zwar finden sich Ergebnisse aus dem umfassenderen Bereich der Entwicklung sozialer Kompetenzen. Hier deutet sich an, dass Schüler in leichtem Maße in ihren Sozialkompetenzen vom Besuch der Ganztagschule profitieren (vgl. *Kuhn/Fischer* 2011b; *Kanevski/von Salisch* 2011; zusf. *Reinders/Gogolin* u.a. 2011). Allerdings handelt es sich bei den bisherigen Studien nicht um vergleichbar erfasste Merkmale der Entwicklung interkultureller Kompetenzen.

Zum anderen bestanden vor Studienbeginn keine geeigneten Instrumente zur standardisierten Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Grundschulern (vgl. *Reinders/Gniewosz/Gresser/Schnurr* 2011). Andere Studien mit Bezug zu Migrantenschülern fokussierten auf die Entwicklung der Sprachkompetenz, nicht aber auf „weiche“ Indikatoren einer entwicklungsförderlichen Wirkung der Ganztagschule (vgl. *Bellin/Tamke* 2011).

Schließlich interferieren außerschulische Sozialisationsbedingungen in besonderem Maße mit den in der Studie untersuchten Veränderungen interkultureller Fähigkeiten. Einflüsse der Familie sind ebenso von Effekten des besuchten Schultyps zu trennen wie solche aus dem Freundeskreis (vgl. *Reinders/Greb/Grimm* 2006) oder im weiteren Sinn dem Freizeitbereich der Schüler (vgl. *Grunert* 2011).

Nicht zuletzt besteht auf methodischer Ebene das Problem nicht hinreichend großer bzw. stark variierender Fallzahlen pro Schule, wodurch mehrbenenanalytische Betrachtungen der Wirkungen von Einzelschulen nicht möglich sind (vgl. *Ditton* 1998).

## 4 Theoretischer Rahmen und Fragestellungen

Das Projekt orientiert sich am Schulqualitätsmodell von *Ditton* (2000; vgl. auch *Ditton/Müller* 2011), welches seinerseits in Anlehnung an Schulevaluationsmodelle von *Scheerens/Bosker* (1997) formuliert wurde. Das Modell unterscheidet im Wesentlichen die Kontext- sowie Inputebene als Voraussetzungen, die Prozessebene als Umsetzungs- sowie die Outputebene als Wirkungsaspekt von Schule. Für die Untersuchungsfrage nach Wirkungen der Ganztagsschule auf die Integration von Migrantenkindern sind folgende Bereiche des Modells relevant:

1. *Kontext*. Welchen Einfluss hat der Besuch einer Ganztags- im Vergleich zu einer Halbtagschule auf die Integration von Migranten und welchen Einfluss besitzt dabei die Variation der Herkunftsländer an den Schulen?  
Es wird angenommen, dass Ganztagsschulen erweiterte zeitliche Möglichkeiten zur Förderung interkultureller Kompetenzen bieten (vgl. *Reinders/Gogolin* u.a. 2011) und durch die Variation der Herkunftsländer sich die a priori-Wahrscheinlichkeit verändert, dass Kinder eine interethnische Freundschaft eingehen können (vgl. *Reinders/Schnurr/Gresser* 2012).
2. *Intentionen*. Inwieweit besteht an den Schulen das Bildungsziel, interkulturelles Lernen zu fördern?  
Die Annahme ist hier, dass Schulen mit dem pädagogischen Ziel, interkulturelle Kompetenzen zu fördern, dieses auch eher in pädagogisches Handeln umsetzen als Schulen ohne ein solches explizit formuliertes Ziel (vgl. *Holtappels* 2004).
3. *Personalentwicklung*. Welche Rolle spielt die Teilnahme von Lehrkräften an Fortbildungen zum Thema „Interkulturelles Lernen“?  
Generell zeigt sich aus der Organisationsforschung, dass Organisationen mit der Qualifikation ihrer Mitarbeiter/-innen das Ziel einer Qualitätsverbesserung verbinden (vgl. *Miebach* 2007). Für pädagogische Institutionen wie der Schule wird spezifisch erwartet, dass sich dadurch die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns erhöht (vgl. *Merkens* 2006).
4. *Wirkungen*. Wie verändern sich die interkulturelle Kontakthäufigkeit, Offenheit und Kontaktkompetenz vor dem Hintergrund der unabhängigen Variablen bei Grundschulern?  
Die unter den Punkten 1 bis 3 formulierten Annahmen münden in die Hypothese, dass sich die Dimensionen interkultureller Kompetenz an Ganztagsschulen, an Schulen mit einem hohen Migrationsanteil und an Schulen mit der Zielsetzung zu und Umsetzung durch Weiterbildung im Bereich der Förderung interkultureller Kompetenz relativ stärker erhöhen sollten als an Halbtagschulen, Schulen mit geringer ethnischer Durchmischung sowie Schulen ohne Ziele und Fortbildungsteilnahmen interkultureller Förderung.

Neben der ethnischen Komposition sowie der Schulvariante werden demnach gemäß dieses Modells vor allem das Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz sowie dessen partielle Umsetzung durch Fortbildungen der Lehrkräfte als Merkmale von Schulen herangezogen, um den globalen Vergleich von Halbtags- und Ganztagsschulen auszufertigen. Dabei werden die Haupteffekte der Schulmerkmale sowie der Interaktions-

effekt zwischen dem Schultypus und der ethnischen Komposition der Schülerschaft auf die interkulturelle Kompetenz der Kinder betrachtet.

## 5 Methode

### 5.1 Stichprobe

Die Stichprobe wurde an insgesamt 35 Grundschulen in Bayern (N = 19) und Hamburg (N = 16) gezogen. Von diesen Grundschulen waren 18 Halbtags- sowie die verbleibenden 17 Schulen Ganztagsvarianten. An den Ganztagschulen wurden nur jene Klassen erhoben, bei denen es sich um Ganztagsklassen handelte. Somit werden beim Vergleich von Halbtags- und Ganztagschule schülerbezogen die Nutzung von Halbtags- bzw. Ganztagsangeboten abgebildet.

Die Erhebung in der ersten Jahrgangsstufe fand im Februar bis April 2009, die darauf folgende zweite Welle in der zweiten Klasse im Februar bis April 2010 statt. In den insgesamt 59 Klassen wurden 755 Grundschulkinder erreicht, zu denen bei beiden Messzeitpunkten vollständige Daten vorliegen (51,1 Prozent Mädchen). Bei 53,8 Prozent der Kinder weist die Mutter einen Migrationshintergrund auf, beim Vater sind es 59,8 Prozent. Insgesamt 36,0 Prozent aller Kinder stammen aus einem Elternhaus, bei dem Vater *und* Mutter nicht-deutscher Herkunftssprache sind. Erfasst wurde die Herkunft der Eltern über ein gestuftes Verfahren. Es wurde nach dem Herkunftsland der Mutter sowie des Vaters und der zu Hause gesprochenen Sprachen gefragt.

Den größten Anteil innerhalb der Migrantentstichprobe machen Kinder türkischer Herkunft aus (20,9 Prozent der Gesamtstichprobe), gefolgt von den ehemaligen Sowjetrepubliken (7,0 Prozent) sowie den ehem. Warschauer-Pakt-Staaten (ohne ehem. Jugoslawien, 4,8 Prozent) und den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens (4,6 Prozent). Die Verteilung der Herkunftsländer erlaubt wegen der geringen Zellenbesetzungen keine herkunftsspezifischen Analysen. Aufgenommen in die Analysen werden alle Kinder jedweder, also auch deutscher Herkunft.

### 5.2 Erhebungsmethode

Die Studie setzt bereits bei Erstklässlern an, die zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht über hinreichende Lesekompetenzen verfügen. Daher wurde in Anlehnung an *van Deth/Abendschön/Rathke/Vollmar* (2007) eine Erhebungsmethode realisiert, die völlig ohne Schriftsprache auskommt.

Bei dieser Befragungstechnik werden die Kinder im Klassenverband mittels standardisiertem Fragebogen befragt. Da die Kinder in der ersten Klasse nicht hinreichend lesen und schreiben können, wurden ihnen die Aussagen von geschulten Interviewerinnen und Interviewern mündlich vorgetragen. Parallel dazu wurden den Kindern Bilder mittels Overhead-Projektor gezeigt, auf denen ein Erkennungssymbol (1), eine Illustration des Iteminhalts (2) sowie die Antwortmöglichkeiten (3) gezeigt wurden. Die auf der Folie gezeigten Bilder und Antwortmöglichkeiten lagen den Kindern in identischer Form als Fragebogen vor (vgl. Abbildung 1).

Abb. 1: Beispiel für die Präsentation von Fragebogen-Items

Das Diagramm zeigt die Struktur eines Fragebogens für Kinder. Es besteht aus drei nummerierten Teilen:

- 1:** Ein kleines Symbol, das das Erkennungssymbol darstellt.
- 2:** Eine große Illustration, die das Item (hier ein Eis) darstellt.
- 3:** Eine Reihe von vier Gesichtsausdrücken, die zur Bewertung der Häufigkeit dienen. Von links nach rechts: ein glücklich lächelndes Gesicht, ein leicht lächelndes Gesicht, ein traurig schließendes Gesicht und ein sehr traurig schließendes Gesicht.

Den Kindern wurde zur Benennung des Items das Erkennungssymbol (1) gezeigt, dann die Frage zur Illustration (2) langsam und deutlich vorgetragen („Wie oft hast du in den Ferien Eis gegessen?“) und schließlich durch Deuten auf die Antwortsymbole (3) deren Bedeutung genannt (v.l.n.r.: sehr häufig, häufig, selten, nie). Unterstützend waren immer zwei weitere Interviewer/-innen im Klassenzimmer anwesend, um den Kindern bei Verständnisfragen zu helfen und die richtige Itemreihenfolge beim Ankreuzen sicherzustellen. Durch diese Befragungsmethode ist es möglich, standardisierte Befragungen an großen Stichproben durchzuführen, auch wenn die Kinder noch nicht lesen und schreiben können. Insgesamt dauerte dieser Teil der Befragung pro Schulklasse nicht länger als 45 Minuten.

### 5.3 Instrumente

Die Informationen zu Schulmerkmalen wurden bei den Schulleitungen der Schulen erhoben (vgl. *Schnurr/Gresser/Reinders* in diesem Heft). Die Individualmerkmale wurden bei den Kindern erfasst. Alle Variablen wurden vor Beginn der Studie spezifisch vor dem Hintergrund der Erklärung interkultureller Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern ausgewählt und leiten sich aus den Dimensionen des theoretischen Rahmens ab.

#### 5.3.1 Kontextmerkmale

*Schultyp.* Wie bereits benannt beinhaltet das Sample 18 Halbtags- und 17 Ganztagsgrundschulen. Innerhalb der Ganztagsgrundschulstichprobe befinden sich 13 teil-gebundene, drei offene und eine voll-gebundene Variante, die letztlich auf Grund der geringen Teilgruppen in den Analysen insgesamt als Ganztagsgrundschulen betrachtet werden.

*Ethnische Komposition der Schülerschaft.* Die ethnische Komposition der Schüler wurde über die Variation der Herkunftsländer erfasst. Die meisten Schulen der Stichprobe weisen in der ersten Klasse sieben verschiedene Herkunftsländer unter ihrer Schülerschaft auf ( $N = 7$ ), gefolgt von fünf Schulen, an denen neun unterschiedliche Herkunftsländer vorzufinden sind. Für einen besseren Gruppenvergleich wurden die Schulen zusammengefasst. Die eine Gruppe (Kodierung = 0) umfasst Schulen mit drei bis acht verschiedenen Her-

kunftsländern der Kinder ( $N = 18$ ), die andere Gruppe (Kodierung = 1) verfügt über neun bis 15 verschiedene Herkunftsländer ( $N = 17$ ). Im Gesamtdurchschnitt über alle Schulen sind es  $M = 8,66$  Herkunftsländer ( $SD = 2,96$ ) pro Schule. Signifikante Unterschiede der ethnischen Komposition ergeben sich zwischen Halbtags- und Ganztagschulen ( $t = 5,56$ ;  $p < 0,001$ ). An Halbtagschulen ( $M = 9,35$ ;  $SD = 3,21$ ) findet sich im Durchschnitt eine größere Bandbreite als an Ganztagschulen ( $M = 8,21$ ;  $SD = 2,42$ ).

Auch ist die Variation der Herkunftsländer signifikant größer an Schulen, die das Ziel der Förderung interkulturellen Lernens formulieren ( $M = 9,08$ ;  $SD = 3,17$ ) als an Schulen ohne eine solche Zielsetzung ( $M = 8,28$ ;  $SD = 2,40$ ) ( $t = 3,65$ ;  $p < 0,001$ ). Gleiches gilt für die Teilnahme an Fortbildungen ( $t = 4,53$ ;  $p < 0,001$ ). Schulen, deren Lehrkräfte regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen, weisen eine höhere ethnische Variation auf ( $M = 9,10$ ;  $SD = 2,71$ ) als Schulen ohne regelmäßige Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte ( $M = 8,08$ ;  $SD = 3,21$ ). Insofern stehen pädagogische Zielsetzungen und deren Umsetzung durch Fortbildungen im Zusammenhang zur Herkunftsvielfalt der Schulen.

### 5.3.2 Intentionen

*Pädagogisches Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz.* Aus den Schulleiterinterviews ergibt sich, dass 13 Schulen direkt das pädagogische Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz verfolgen (Kodierung: 0=Keine Zielnennung; 1=Zielnennung). Von diesen 13 Schulen sind sechs Ganztags- und sieben Halbtagschulen, so dass in der Stichprobe die Formulierung eines solchen Ziels nicht in Abhängigkeit zum Schultyp steht ( $\chi^2 = 0,31$ ;  $df = 1$ ; n.s.).

### 5.3.3 Personalentwicklung

*Teilnahme an Fortbildungen zur Förderung interkultureller Kompetenz.* An ebenfalls 13 Schulen geben die Schulleitungen an, dass ihre Lehrkräfte regelmäßig an Fortbildungen zum Thema Interkulturalität teilnehmen (Kodierung: 0=Keine Teilnahme; 1=Teilnahme). Sieben dieser Schulen haben allerdings nicht das korrespondierende pädagogische Ziel formuliert, bei lediglich sechs Schulen wird das Ziel interkultureller Kompetenzförderung auch mit der Teilnahme an entsprechenden Fortbildungen verbunden. Beide Schulmerkmale variieren also unabhängig voneinander ( $\chi^2 = 0,33$ ;  $df = 1$ ; n.s.). Auch finden sich an Ganztagschulen keine häufigeren Teilnahmen an Fortbildungen ( $\chi^2 = 1,39$ ;  $df = 1$ ; n.s.).

### 5.3.4 Wirkungen

*Interkulturelle Kontakthäufigkeit.* Diese wie auch die beiden weiteren Skalen sind Bestandteil des „Würzburger Interkulturellen Kompetenz-Inventars für Kinder und Jugendliche – WIKI-KJ“ (vgl. Reinders/Gniewosz/Gresser/Schnurr 2011) und erfassen die behaviorale Teildimension des Kontakts zu Kindern anderer Herkunftsregionen. Mit drei Items wird erfasst, wie häufig die Kinder Freizeitkontakte zu Peers anderer Herkunft haben (Bsp.-Item: „Wie häufig spielst du mit Kindern, die aus einem anderen Land kommen?“; 1=Nie bis 4=Sehr häufig). Die Skala erweist sich zu beiden Messzeitpunkten als zuverlässig ( $\alpha_{MZP1} = 0,71$ ;  $\alpha_{MZP2} = 0,69$ ).



*Interkulturelle Adaptivität.* Die zweite Subskala ermittelt das Ausmaß, in dem sich Kinder im Umgang mit andersethnischen Peers sicher fühlen und anpassungsfähig an möglicherweise auftretende Kulturunterschiede sind (Bsp.-Item: „Fühlst du dich sicher, wenn du mit Kindern aus anderen Ländern redest?; 1=Nie bis 4=Sehr häufig). Auch diese Skala mit insgesamt vier Items bildet das latente Merkmal zuverlässig ab ( $\alpha_{MZP1} = 0,73$ ;  $\alpha_{MZP1} = 0,68$ ).

*Interkulturelle Offenheit.* Der dritte Aspekt des WIKI-KJ befasst sich mit der Offenheit der Kinder gegenüber anderen Kulturen und adressiert eine stärker affektive Komponente (Bsp.-Item: „Findest du es gut, wenn Kinder aus anderen Ländern an deiner Schule sind?“; 1=Nie bis 4=Sehr häufig). Zu beiden Messzeitpunkten ergeben sich für diese Skala gute bis befriedigende interne Konsistenzen ( $\alpha_{MZP1} = 0,77$ ;  $\alpha_{MZP1} = 0,76$ ).

Konfirmatorische Faktorenanalysen zeigen für die Dimensionen des WIKI-KJ an, dass diese hoch miteinander korreliert sind, sich aber eine Ein-Faktorenstruktur als weniger geeignet erweist, die Dimensionen abzubilden als deren separate Betrachtung (vgl. Reinders/Gniewosz/Gresser/Schnurr 2011). Gleichwohl lassen die Interkorrelationen der drei Konstrukte ( $0,60 < r < 0,67$ ) gleichgerichtete Ergebnisse erwarten.

## 5.4 Auswertungsmethode

Die inferenzstatistischen Auswertungen untergliedern sich in zwei Teile. Im ersten Schritt werden die Haupteffekte der Schulmerkmale auf die Variablen der interkulturellen Kompetenz mittels schrittweiser Regressionen getestet (vgl. Aiken/West 1991). Im zweiten Schritt erfolgt dann die Prüfung von Interaktionseffekten des Schultyps mit den übrigen Schulmerkmalen auf die abhängigen Variablen der Kinder mittels multifaktorieller Varianzanalysen (vgl. Backhaus u.a. 2006).

Auf eine Modellierung von Mehrebenen-Zusammenhängen muss aus methodischen Restriktionen heraus verzichtet werden. Hierfür gibt es aufgrund der Daten zwei wesentliche Argumente. Zum einen wurden an einigen Schulen mit Halbtags- und Ganztagsklassen nur die Ganztagsklassen erhoben. Die Annahme, nur über diese Klassen auf Aggregatebene Schulmerkmale einer Ganztagschule abzubilden, kann somit nicht aufrecht erhalten werden. Zum anderen variieren die je Schule erreichten Schülerzahlen erheblich, so dass hier zwischen den einzelnen Schulen die Schätzungen von Schulparametern ungleich zutreffend erfolgen würden. Dies hat für die Interpretation der Befunde also zur Folge, dass sich die Ergebnisse auf Schüler an Schulen mit bestimmten Merkmalskombinationen beziehen und nicht etwa auf Merkmale, die ihre eigene Schule spezifisch aufweist. Vergleichbar ist die präsentierte Befundlage also mit Studien, die allgemein bspw. Vergleiche zwischen Haupt- und Realschülern oder Gymnasiasten anstellen, ohne Spezifika der Einzelschule zu modellieren.

## 6 Ergebnisse

### 6.1 Testung der Haupteffekte

Um die mittlere Veränderung der Schüler- durch die Schulmerkmale vorhersagen zu können, werden die Maße der interkulturellen Kompetenz in der zweiten Klasse als abhängige und die Vorhermessung in der ersten Klasse als unabhängige Variable in das Modell eingeführt (Modell 1). Dieses Ausgangsmodell wird dann in drei weiteren Schritten sukzessive um Merkmale der Schule erweitert (Modelle 2 bis 4).

Zunächst ergibt die Vorhersage der *interkulturellen Kontakthäufigkeit* eine moderate Stabilität dieses Merkmals über die Zeit ( $b = 0,34$ ). Demnach tendieren die Kinder mit einer hohen Kontakthäufigkeit in der ersten dann auch in der zweiten Klasse zu einer relativ höheren Häufigkeit anderseithnischer Kontakte (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Regressionsanalysen zur Vorhersage der *Häufigkeit interkultureller Kontakte* unter Kontrolle der Vorher-Messung (Standardisierte Beta-Koeffizienten)

	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p
Kontakt MZP1	0,34	8,78	***	0,34	8,72	***	0,29	7,15	***	0,29	7,19	***
Schultyp <sup>#</sup>				0,05	1,38	n.s.	0,10	2,56	*	0,09	2,18	*
Ethn. Variation <sup>##</sup>							0,20	4,86	***	0,20	4,63	***
Ziel interk. Komp. <sup>###</sup>										-0,03	-0,74	n.s.
FB interk. Komp. <sup>###</sup>										0,03	0,84	n.s.
Korr. R <sup>2</sup>		0,12			0,12			0,15			0,15	

Anmerkung: \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ ; +  $p < 0,10$ ; n.s. – nicht signifikant

<sup>#</sup> Dummy-Kodierung: 0-Halbtagschule, 1-Ganztagschule

<sup>##</sup> Dummy-Kodierung: 0-Geringe ethnische Variation, 1-Hohe ethnische Variation

<sup>###</sup> Dummy-Kodierung: 0-Ziel/Fortbildung nicht vorhanden, 1-Ziel/Fortbildung vorhanden

In Modell 2 erweist sich der Schultyp als zusätzlicher Prädiktor als statistisch unbedeutend ( $b = 0,05$ ). Die Veränderung der Kontakthäufigkeit ist demnach nicht auf den Besuch einer der beiden Schulvarianten zurückzuführen. Anders verhält es sich mit der ethnischen Variation. Schulen mit einer großen Bandbreite an Herkunftsländern lassen einen leichten Anstieg der Kontakthäufigkeit erkennen ( $b = 0,20$ ). In Modell 4 werden sodann das Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz sowie die Teilnahme an entsprechenden Fortbildungen als Prädiktoren aufgenommen. Weder das Vorhandensein des pädagogischen Ziels ( $b = -0,03$ ) noch die Teilnahme an Fortbildungen der Lehrkräfte ( $b = 0,03$ ) haben einen signifikanten Einfluss auf den Verlauf der interkulturellen Kontakte.

Interessant ist der Umstand, dass der Schultyp für sich genommen keinen signifikanten Einfluss ausübt (Modell 2), jedoch bei Hinzunahme der ethnischen Variation zum signifikanten Prädiktor avanciert (Modell 3:  $b = 0,10$ ; Modell 4:  $b = 0,09$ ). Daraus lässt sich ableiten, dass der Interaktionseffekt beider Merkmale von Interesse ist.

Dieser Befund zeigt sich auch in den Regressionsanalysen zur Vorhersage der *interkulturellen Adaptivität* in Tabelle 2. Auch hier korreliert der Schultyp für sich genommen nicht mit der Veränderung der Adaptivität über die Zeit (Modell 2:  $b = 0,07$ ). In den Modellen 3 und 4, in denen die ethnische Komposition als unabhängige Variable aufgenommen wird, steigt der standardisierte Koeffizient und erreicht das 5%-Signifikanzniveau

(Modell 3: 0,09; Modell 4: 0,10). Allerdings prädiziert die ethnische Variation trotz geringerer Autokorrelation der Adaptivität ( $b = 0,23$ ) im Vergleich zur Kontakthäufigkeit (vgl. Tabelle 1) die Veränderung dieser abhängigen Variablen weniger stark (Modell 3:  $b = 0,09$ ; Modell 4: 0,07).

Tab. 2: Regressionsanalysen zur Vorhersage der *interkulturellen Adaptivität* unter Kontrolle der Vorher-Messung (Standardisierte Beta-Koeffizienten)

	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
	Beta	T	P	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p
Adaptivität MZP1	0,23	5,58	***	0,22	5,56	***	0,20	4,85	***	0,20	4,89	***
Schultyp <sup>#</sup>				0,07	1,69	n.s.	0,09	2,15	*	0,10	2,40	*
Ethn. Variation <sup>##</sup>							0,09	1,98	*	0,07	1,53	n.s.
Ziel interk. Komp. <sup>###</sup>										-0,01	-0,15	n.s.
FB interk. Komp. <sup>###</sup>										0,10	2,47	*
Korr. R <sup>2</sup>		0,05			0,05			0,06			0,06	

Anmerkung: \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ ; +  $p < 0,10$ ; n.s. – nicht signifikant

# Dummy-Kodierung: 0-Halbtagschule, 1-Ganztagschule

## Dummy-Kodierung: 0-Geringe ethnische Variation, 1-Hohe ethnische Variation

### Dummy-Kodierung: 0-Ziel/Fortbildung nicht vorhanden, 1-Ziel/Fortbildung vorhanden

Stattdessen erweist sich die Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte als schwacher, wenngleich signifikanter Prädiktor. Bei Schülern an Schulen, deren Lehrkräfte regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen, steigt die interkulturelle Adaptivität tendenziell etwas stärker an als bei Schülern anderer Schulen ( $b = 0,10$ ). Ob eine Schule das Ziel des interkulturellen Lernens verfolgt, ist demgegenüber völlig unbedeutend für die Entwicklung der Kinder.

Der Verlauf der *interkulturellen Offenheit* erweist sich als sehr stabil zwischen der ersten und zweiten Klasse ( $b = 0,44$ ). Dies verweist darauf, dass weniger Veränderungsvarianz durch zusätzliche Prädiktoren vorhergesagt werden kann. Entsprechend erweist sich in Modell 2 der Schultyp nicht als signifikanter Prädiktor ( $b = 0,04$ ) (vgl. Tabelle 3).

Tab. 3: Regressionsanalysen zur Vorhersage der *interkulturellen Offenheit* unter Kontrolle der Vorher-Messung (Standardisierte Beta-Koeffizienten)

	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
	Beta	T	P	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p
Offenheit MZP1	0,44	12,43	***	0,44	12,32	***	0,41	11,29	***	0,40	11,03	***
Schultyp <sup>#</sup>				0,04	1,15	n.s.	0,07	1,93	+	0,08	2,09	*
Ethn. Variation <sup>##</sup>							0,15	4,10	***	0,14	3,65	***
Ziel interk. Komp. <sup>###</sup>										0,03	0,69	n.s.
FB interk. Komp. <sup>###</sup>										0,08	2,22	*
Korr. R <sup>2</sup>		0,19			0,19			0,21			0,22	

Anmerkung: \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ ; +  $p < 0,10$ ; n.s. – nicht signifikant

# Dummy-Kodierung: 0-Halbtagschule, 1-Ganztagschule

## Dummy-Kodierung: 0-Geringe ethnische Variation, 1-Hohe ethnische Variation

### Dummy-Kodierung: 0-Ziel/Fortbildung nicht vorhanden, 1-Ziel/Fortbildung vorhanden

Ähnlich den anderen Schülermerkmalen wird auch die Veränderung der kulturellen Offenheit durch die ethnische Variation vorher gesagt (Modell 3:  $b = 0,15$ ; Modell 4:  $b =$

0,14). In Schulen mit hoher Herkunftsvariation der Schülerschaft steigt die kulturelle Offenheit im Durchschnitt höher an als in Schulen mit relativ geringerer Bandbreite. Gleichzeitig findet sich auch bei dieser abhängigen Variable das Ergebnis, dass der Schultyp an Einfluss gewinnt. Insbesondere im vierten Modell erweist sich der vormals nicht signifikante Prädiktor Schultyp als statistisch bedeutsam ( $b = 0,08$ ). Schließlich wiederholt sich auch der Befund eines signifikanten Einflusses der Lehrerfortbildung auf die Entwicklung der interkulturellen Offenheit ( $b = 0,08$ ). Dieser Einfluss und jener des Schultyps sind aber wiederum als eher gering einzuschätzen.

*Insgesamt* verweisen die schrittweisen Regressionen darauf, dass der Schultyp in Kombination mit der ethnischen Variation der Schülerschaft einen, wenngleich signifikanten, so doch eher schwachen Zusammenhang zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen bei Grundschulkindern aufweist. Es wird im Folgenden zu prüfen sein, inwieweit die Wechselwirkung beider Schulmerkmale mit den Veränderungen der abhängigen Variablen korrespondiert.

## 6.2 Testung der Interaktionseffekte

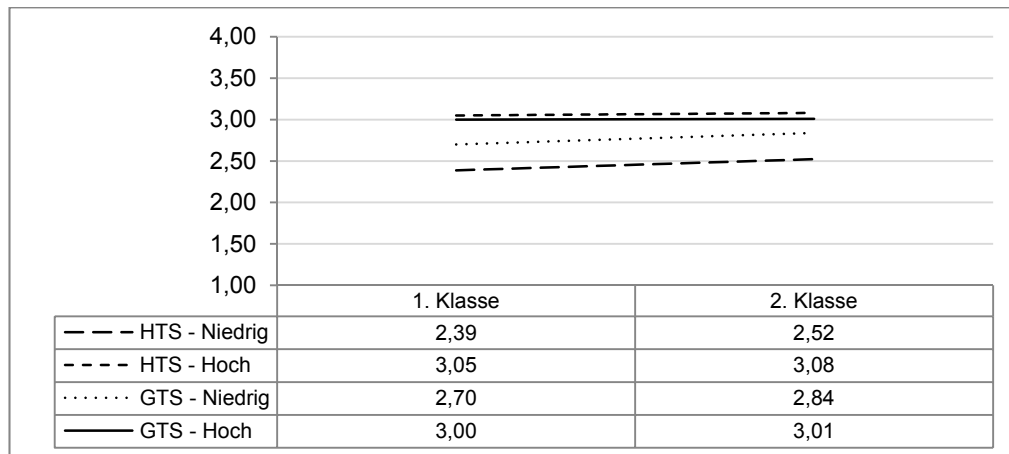
Die Prüfung von Interaktionseffekten des Schultyps mit der ethnischen Variation der Schülerschaft einerseits sowie der Teilnahme an Fortbildungen zur Förderung interkultureller Kompetenz andererseits soll aufzeigen, inwieweit die Ganztags- im Vergleich zur Halbtagschule unter spezifischen Bedingungen dazu beitragen kann, die interkulturelle Kompetenz der Schüler zu verändern. Die Analysen werden mittels multifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt und die Verläufe der unterschiedlichen Schulprofile graphisch dargestellt.

### 6.2.1 Interaktion zwischen Schultyp und ethnischer Variation der Schülerschaft

Für die *interkulturelle Kontakthäufigkeit* zeigt sich zunächst deskriptiv, dass diese vor allem an Schulen mit einer hohen ethnischen Variation häufiger vorkommen und zwischen der ersten und zweiten Jahrgangsstufe im Mittel stabil bleiben. Dies gilt gleichermaßen für Halbtags- und Ganztagschulen (vgl. Abbildung 2).

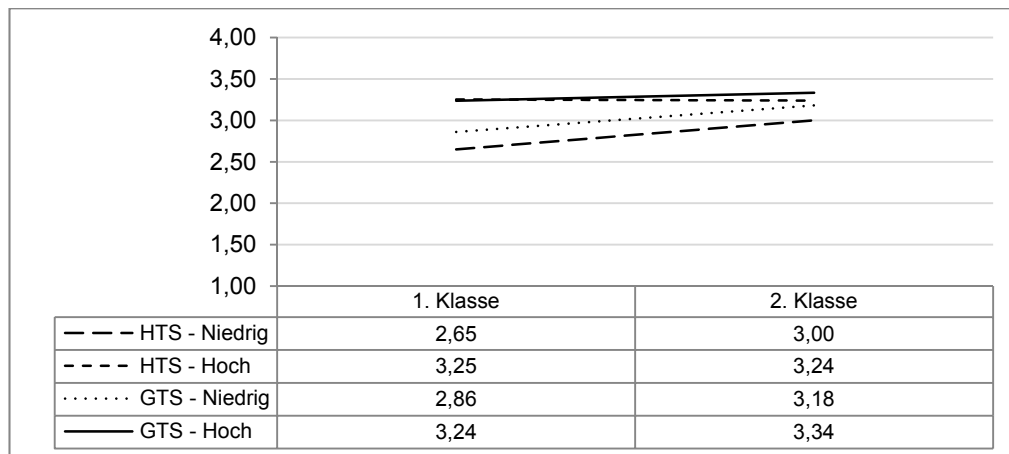
Unterschiede zwischen beiden Schultypen bestehen, wenn die Zahl der Herkunftsländer bei den Schülern relativ geringer ist. Hier nehmen zwar an beiden Schultypen die interethnischen Kontakte zu, allerdings ist das Niveau zu beiden Messzeitpunkten an Ganztagschulen etwas höher. Es ergibt sich kein statistisch bedeutsamer Interaktionseffekt beider Variablen über die Zeit ( $F = 0,02$ ; n.s.;  $\eta^2 = 0,00$ ).

Abb. 2: Entwicklung der *interkulturellen Kontakthäufigkeit* nach Schultyp (Halbtags- vs. Ganztagschule) und ethnischer Variation der Schülerschaft (Niedrig vs. Hoch)



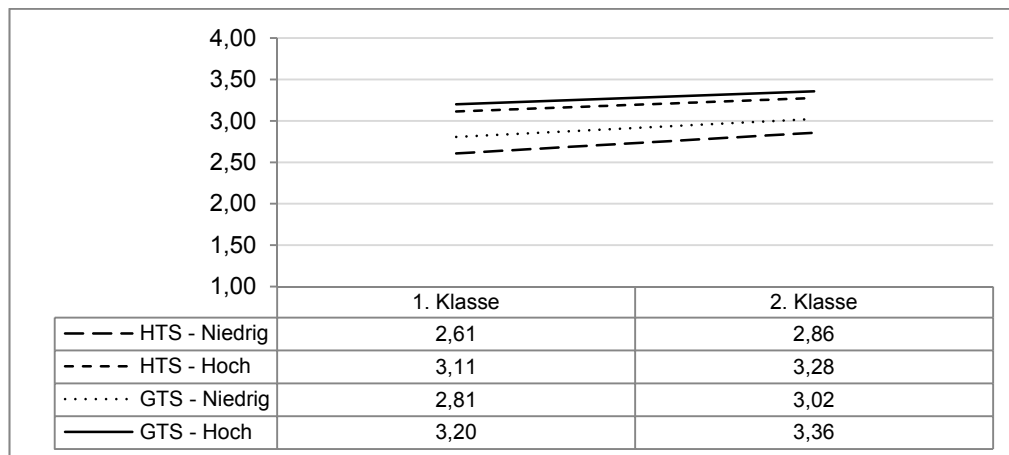
Hinsichtlich der *interkulturellen Adaptivität* ist ein Interaktionseffekt des Schultyps mit der ethnischen Variation bezüglich der Veränderung über die Zeit nicht identifizierbar ( $F = 0,66$ ; n.s.;  $\eta^2 = 0,00$ ). Rein deskriptiv findet sich lediglich der interessante Befund, wonach sich die interkulturelle Adaptivität an Ganztagschulen mit geringer ethnischer Variation im Verlauf der ersten beiden Schuljahre dem Niveau der Halbtagschulen mit hoher Variation angleicht (vgl. Abbildung 3).

Abb. 3: Entwicklung der *interkulturellen Adaptivität* nach Schultyp (Halbtags- vs. Ganztagschule) und ethnischer Variation der Schülerschaft (Niedrig vs. Hoch)



Auch hinsichtlich der *interkulturellen Offenheit* findet sich kein statistisch bedeutsamer Interaktionseffekt beider Variablen über die Zeit ( $F = 0,36$ ; n.s.;  $\eta^2 = 0,00$ ). Vielmehr ist zu verzeichnen, dass an allen vier Schulvarianten ein systematischer Anstieg der kulturellen Offenheit erfolgt, der sich zu beiden Messzeitpunkten im Niveau unterscheidet (vgl. Abbildung 4).

Abb. 4: Entwicklung der *interkulturellen Offenheit* nach Schultyp (Halbtags- vs. Ganztagsschule) und ethnischer Variation der Schülerschaft (Niedrig vs. Hoch)



Wieder sind es Halb- und Ganztagsschulen mit hoher ethnischer Pluralität, deren Schüler ein vergleichbares Durchschnittsniveau hinsichtlich ihrer interkulturellen Offenheit aufweisen und wieder zeigt sich, dass die interkulturelle Offenheit an Ganztagsschulen mit geringer ethnischer Variation etwas höher als an Halbtagsschulen ist.

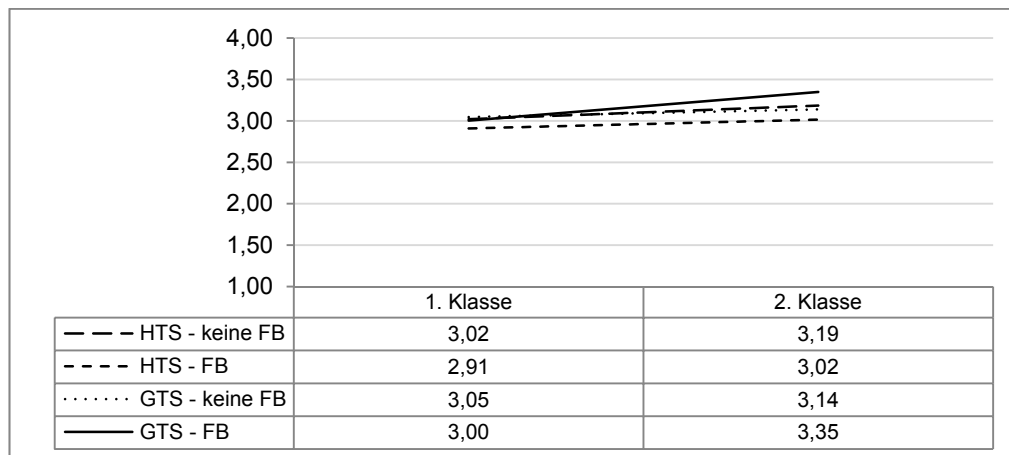
*Insgesamt* zeigt sich bei keiner der drei abhängigen Variablen ein signifikanter Interaktionseffekt von Schultyp und ethnischer Pluralität der Schülerschaft. Die Verlaufsmuster zeigen zudem an, dass der Haupteffekt des Schultyps auf die Veränderung der interkulturellen Kompetenz im Kern auf die jeweils höheren Ausprägungen an Ganztagsschulen mit wenig Variation der Herkunftsländer im Vergleich zu Halbtagsschulen mit vergleichbarer ethnischer Komposition zurückzuführen ist.

#### 6.2.2 Interaktion zwischen Schultyp und der Teilnahme an Fortbildungen

Da sich bei der Veränderung der interethnischen Kontakthäufigkeit kein Einfluss der Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte identifizieren ließ (vgl. Tabelle 3), werden mögliche Interaktionseffekte zum Schultyp lediglich für die Adaptivität und die kulturelle Offenheit aufgezeigt.

Bei der *interkulturellen Adaptivität* sind die Verlaufsmuster der Schulprofile vergleichbar. Eine Ausnahme bildet lediglich die Ganztagsschule mit Fortbildungsteilnahme. Bei dieser Schulgruppe ist ein etwas stärkerer Anstieg der Adaptivität zwischen der ersten und zweiten Klasse zu verzeichnen (vgl. Abbildung 5).

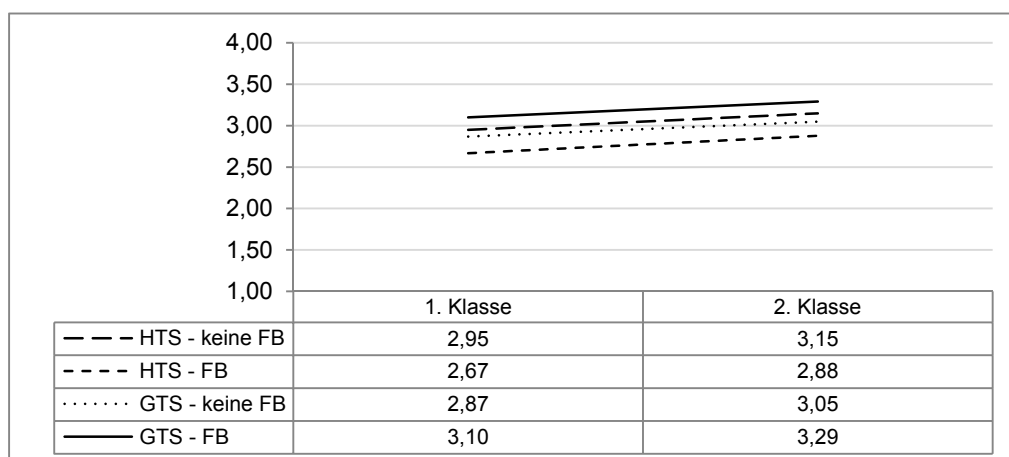
Abb. 5: Entwicklung der *interkulturellen Adaptivität* nach Schultyp (Halbtags- vs. Ganztagschule) und der Teilnahme an Fortbildungen (keine FB vs. FB)



Dieser leicht abweichende Verlauf manifestiert sich in einem auf dem 5-Prozent-Niveau signifikanten Interaktionseffekt über die Zeit ( $F = 3,69$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,01$ ). Da aber gerade Schulen mit einem hohen Migrantenanteil tendenziell auch stärker Fortbildungsmaßnahmen in Anspruch nehmen (s.o.), kann dieser Effekt in Teilen auch der Variation der Herkunftsländer geschuldet sein.

Die Veränderung der interkulturellen Offenheit verläuft hingegen bei allen Schulprofilen in ähnlicher Weise (vgl. Abbildung 6).

Abb. 6: Entwicklung der *interkulturellen Offenheit* nach Schultyp (Halbtags- vs. Ganztagschule) und der Teilnahme an Fortbildungen (keine FB vs. FB)



Zwar bestehen deutliche Niveauunterschiede, allerdings ist der Zuwachs an kultureller Offenheit von der ersten zur zweiten Klasse insgesamt ähnlich stark, weshalb kein signifikanter Interaktionseffekt im Zeitverlauf vorliegt ( $F = 1,15$ ; n.s.;  $\eta^2 = 0,00$ ).

*Zusammengenommen* sprechen die Befunde nicht gesichert dafür, dass sich die Schüler von Ganztags- im Vergleich zu Halbtagschulen auf Grund der Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungen unterschiedlich entwickeln. Zwar steigt die interkulturelle Adaptivität an Ganztagschulen, deren Lehrkräfte sich zu Fragen interkultureller Kompetenz fortbilden, etwas stärker als an den anderen drei Schulvarianten an. Allerdings lässt sich dieser Befund bei dem anderen Teilaspekt interkultureller Kompetenz – der Offenheit – nicht replizieren.

## 7 Diskussion und Ausblick

Der Beitrag berichtet Befunde aus der Studie „Ganztagschule und Integration von Migranten“. Es handelt sich um Ergebnisse aus dem Primarschulbereich, die den Einfluss der Beschulungsform auf Maße der interkulturellen Kompetenz der Kinder nachzeichnen. Basierend auf dem Modell der Schulqualität von *Ditton* (2000) werden die Schulvariante, die ethnische Varianz der Schülerschaft sowie das schulische Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz als Kontextmerkmale resp. Intentionen, die Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungen als Maßnahme der Personalentwicklung sowie die interkulturelle Kompetenz der Kinder als Wirkungen konzipiert. Anhand einer Längsschnittstichprobe bei Erst- und in der Folge Zweitklässlern an (zumeist teil-gebundenen) Ganztags- und Halbtagschulen wird geprüft, ob der Schultyp und die weiteren schulbezogenen Merkmale im Zusammenhang zur Entwicklung der Kinder stehen.

Die Ergebnisse zu den Haupteffekten zeigen an, dass die Bandbreite der Herkunftsländer an Schulen und in schwächerem Maße der Schultyp sowie die Teilnahme an Fortbildungen die Veränderung der Maße interkultureller Kompetenz vorhersagen können. Gerade aber der Einfluss des Schultyps sowie der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften ist dabei eher gering. Maßgeblicher Faktor ist ein von den Schulen nicht beeinflussbarer Faktor, namentlich die ethnische Komposition der Schülerschaft.

Auch mögliche Kombinationen des Schultyps mit der ethnischen Variation sowie der Fortbildungsteilnahme erbringen keinen Hinweis auf mögliche Bedingungskonstellationen, unter denen die Ganztags- im Vergleich zur Halbtagschule förderlicher für den Erwerb interkultureller Kompetenzen sei. Insofern ist das Fazit auf Basis der genutzten Grundschulstichprobe sowie der herangezogenen Indikatoren, dass der hier aufgezeigte Einfluss der Ganztagschule zu gering ist, um von einer substanziellen Überlegenheit dieser Beschulungsvariante sprechen zu können.

Dieses Fazit gilt umso mehr, als dass das genutzte Aggregationsniveau nicht die Einzelschule betrachtet, sondern verschiedene Schulen zum Typus Ganztags- oder Halbtagschule oder auch Schulen mit geringer vs. hoher ethnischer Variation zusammenfasst. Mehrebenenmodelle waren auf Grund der Stichprobenkomposition nicht möglich (vgl. *Ditton* 1998) und wären angesichts stark schwankender Schülerzahlen pro erhobener Klasse nicht aussagekräftig. Die Chancen, auf Ebene der Einzelschule mittels Mehrebenenmodellierungen Effekte zu finden, sind statistisch gesehen geringer als bei der hier gewählten Auswertungsstrategie. Daher sind Zweifel angebracht, wie belastbar letztlich die



ohnehin bereits schwachen Haupteffekte des Schultyps auf der Ebene der Einzelschule sind.

Auf der anderen Seite ist einschränkend zu bemerken, dass es sich bei den Ganztagschulen zum Großteil um teil-gebundene Varianten handelt, die über andere strukturelle Voraussetzungen für pädagogische Wirkungen verfügen als gebundene Varianten (vgl. *Holtappels* 2011). Auch wurden mit dem Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz sowie der Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte nur zwei, und zudem auch distale Merkmale erfasst, deren prädiktive Wirkung geringer sein wird als jene proximaler Merkmale wie konkrete Projekte zur Stärkung interkultureller Kompetenz (vgl. *Götz/Frenzel/Pekrun* 2010; *Scheerens/Bosker* 1997). Ferner handelt sich bei der abhängigen Variablen „Interkulturelle Kompetenz“ um einen eher weichen Indikator schulischer Wirkungen, da das primäre Bildungsziel von Schule die Wissensvermittlung darstellt. Deshalb ist die Tatsache, dass Schulen durch ihre ethnische Komposition Sozialräume für informelle Lernfelder zur Verfügung stellt, nicht zu gering einzuschätzen. Eine wichtige Frage wäre dann, inwieweit es gebundenen Ganztagschulen mit expliziten pädagogischen Maßnahmen zur Stärkung interkultureller Kompetenz gelingt, eine stärkere Wirkung durch die Schaffung von Sozialräumen zu entfalten, in denen interethnische Freundschaften entstehen können.

## Literatur

- Aiken, L. S./West, S. G.* (1991): Multiple regression: Testing and interpreting interactions. – London.
- Appel, S.* (2005): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. – Schwalbach/Ts.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R.* (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine Anwendungsorientierte Einführung. – Berlin.
- Bellin, N./Tamke, F.* (2010): Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? Empirische Pädagogik, 24, 2, S. 93-112.
- Ditton, H.* (1998): Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendung des Hierarchisch Linearen Modells. – Weinheim.
- Ditton, H.* (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 46, S. 43-92.
- Ditton, H./Müller, A.* (2011): Schulqualität. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Band 2: Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 99-112.
- Götz, T./Frenzel, A. C./Pekrun, R.* (2010): Psychologische Bildungsforschung. In: *Tippelt, R./Schmidt, B.* (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Wiesbaden, S. 71-92.
- Grunert, C.* (2011): Außerschulische Bildung. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Band 2: Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 137-148.
- Holtappels, H. G.* (2004): Schulprogrammwirkungen und Organisationskultur. Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In: *Holtappels, H. G.* (Hrsg.): Schulprogramme. Instrumente der Schulentwicklung. – Weinheim, S. 175-194.
- Holtappels, H. G.* (2011): Ganztagschule. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Band 2: Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 113-124.
- Kanevski, R./von Salisch, M.* (2011): Fördert die Ganztagschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 237-259.
- Kuhn, H. P./Fischer, N.* (2011a): Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagsbeteiligung und der Angebotsqualität. In: *Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I.* (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). – Weinheim, S. 207-226.
- Kuhn, H. P./Fischer, N.* (2011b): Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagschule: Entwickeln sich Ganztagschüler/-innen besser? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 143-162.

- Merkens, H.* (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. – Wiesbaden.
- Miebach, B.* (2007): Organisationstheorie. – Wiesbaden.
- Reinders, H./Gniewosz, B./Gresser, A./Schnurr, S.* (2011): Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5, 4, S. 429-452.
- Reinders, H./Gogolin, I./Gresser, A./Schnurr, S./Böhmer, J./Bremm, N.* (2011): Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 163-184.
- Reinders, H./Gogolin, I./van Deth, J. W.* (2008): Ganztagsschule und Integration bei Migrantenschülern. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 4, S. 497-503.
- Reinders, H./Greb, K./Grimm, C.* (2006): Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 1, S. 39-58.
- Reinders, H./Schnurr, S./Gresser, A.* (2012): Interethnische Kontakte und Freundschaften bei Erstklässlern. Schulische und individuelle Entstehungsbedingungen. Zeitschrift für Grundschulforschung, 5, 1, S. 47-62.
- Scheerens, J./Bosker, R. J.* (1997): The foundations of educational effectiveness. – Oxford.
- Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N./Klieme, E.* (2007): Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagsschule. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 4, S. 346-366.
- van den Brink, H.* (2010): Mit kultureller Bildung zu einer neuen Bildungskultur. Ein Essay über das Potenzial kulturpädagogischer Angebote im offenen Ganztage. In: *Hirsch, A./Kurt, R.* (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. – Wiesbaden, S. 243-262.
- van Deth, J. W./Abendschön, S./Rathke, J./Vollmar, M.* (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. – Wiesbaden.
- Züchner, I./Fischer, N.* (2011): Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung. In: *Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I.* (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – Weinheim, S. 9-17.